

**¿Cómo se abordan las tradiciones narrativas no letradas en
la educación básica secundaria en Colombia?:
hacia una lectura crítica**

Juan Moreno Blanco
Carolina Romero / Leyla Marínez / Geyler Quintero
Grupo de Investigación en Literatura y Cultura Mitakuye Oyasín
Escuela de Estudios Literarios
Universidad del Valle

Resumen

Esta ponencia busca demostrar la discontinuidad existente entre la Constitución Política de 1991 y la política educativa colombiana en cuanto al reconocimiento de la pluriculturalidad constitutiva del país. Mediante el análisis de algunos manuales escolares de lengua castellana, se busca establecer si hay un verdadero reconocimiento de la tradición oral de las diferentes culturas colombianas o sí, por el contrario, se mantiene la tendencia hegemónica que ha pretendido invisibilizarla. Si se considera que la diversidad étnica y cultural que enuncia la carta constitucional se expresa también en textos y narrativas no letradas ¿Cuál es su tratamiento en los contenidos de los manuales escolares, eslabón terminal de

Abstract

This paper intends to show the discontinuity between the Political Constitution of 1991 and the Colombian educational policy as far as the recognition of particularities in the country is concerned. Through the analysis of several school texts in Spanish, we try to establish if there is a real recognition of an oral tradition in different Colombian cultures or if, on the contrary, there is a hegemonic trend that has tried to make it invisible. If we consider that this ethnic and culture diversity present in the Constitution is also expressed in texts and oral narratives, how is it then treated in school texts that are the last step of our educational policy? In order to answer this question, we focus on the analysis of school manuals written in Spanish for the

nuestra política educativa? Para responder a esta pregunta nos centraremos particularmente en el análisis de los manuales escolares de lengua castellana de 8° grado de la educación básica secundaria y en los presupuestos implícitos que los sustentan.

Resumo

Esta conferência busca demonstrar a descontinuidade existente entre a Constituição Política de 1991 e a política educativa colombiana em relação ao reconhecimento da pluriculturalidade constitutiva do país. Mediante a análise de alguns manuais escolares da língua castelhana, buscamos estabelecer se há um verdadeiro reconhecimento da tradição oral das diferentes culturas colombianas ou se pelo contrário, se mantém a tendência hegemônica que pretendeu invisibilizá-la. Se consideramos que a diversidade étnica e cultural que enuncia a carta constitucional se expressa também em textos e narrativas não letradas, qual é seu tratamento nos conteúdos dos manuais escolares, eslabão terminal da nossa política educativa? Para responder a esta pergunta nos

eightth (8) grade of the basic secondary education and on the implicit presumptions supporting them.

Palabras Claves

Tradiciones narrativas no letradas
Constitución Política de 1991
Política educativa
Manuales escolares de lengua castellana
Diversidad étnica.

Key words:

Illiterate narrative traditions
Colombian Political Constitution of 1991
Educational policy
School manual in Spanish
Ethnic diversity

Palavras chave

Tradições narrativas não letradas
Constituição Política de 1991
Política educativa
Manuais escolares da língua castelhana
Diversidade étnica

centraremos particularmente na análise dos manuais da língua castelhana de 8º grau da educação básica secundária e nos antecedentes implícitos em que se baseiam.

Una de las tareas que nos parece más importantes en los estudios literarios en el contexto colombiano es el análisis de las prácticas educativas en torno a los textos literarios y no literarios. Por esa razón quisiéramos adelantar a continuación un examen de las condiciones que enmarcan un aspecto de ese componente curricular en la enseñanza de la lengua castellana.

La lógica interna de la Constitución Política de 1886 presuponía una cultura nacional, en la cual se asumía la existencia de un sujeto social homogéneo. Con el cambio de la Constitución de 1991, la lógica política cambia ya que con ésta se reconoce la pluriculturalidad y, por tanto, la diversidad de los sujetos culturales del país colombiano.

Por vía de consecuencia, la política cultural y la política educativa deberían haberse orientado hacia el reconocimiento de esa diversidad. ¿Hoy podemos decir que tal reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia es una realidad?

Por ejemplo, en el departamento del Valle del Cauca, ¿cómo se hace visible en los dispositivos de representación y comunicación la existencia de culturas específicas no “nacionales”? ¿cuál es el reconocimiento de las comunidades amerindias y de las negritudes en la región? Lamentablemente constatamos que en nuestro diario vivir sólo se relaciona a las comunidades amerindias y de negritudes con hechos lamentables como derrumbes, desórdenes del orden público, pobreza, etc.

Así, estas identidades aparecen en los dispositivos de representación y comunicación como sujetos episódicos y marginales, cuando no como sujetos lejanos a las dinámicas de la sociedad mayoritaria del país. Esto hace que aparezcan como seres extraños o periféricos.

¿Sucedre algo diferente en la política del reconocimiento de las identidades negras y amerindias en el plano educativo? ¿Estas identidades étnicas y culturales son reconocidas en la Escuela como parte de la cultura colombiana? El trabajo en la enseñanza de la lengua materna y la literatura está basado en las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, las cuales se evidencian en los Lineamientos y Estándares Curriculares para el área de Lengua Castellana; finalmente éstos llegan al trabajo del aula a través de los módulos de los manuales escolares. Sería interesante analizar esos módulos y mirar el lugar que éstos dan a las culturas específicas no nacionales y a sus textos y tradiciones narrativas. En efecto, una lectura superficial nos muestra que hay un esfuerzo de inclusión y /o reconocimiento de las identidades culturales Otras. Ahora bien, esa inclusión, ¿de qué forma satisface el pleno reconocimiento de la diferencia enunciado en la Constitución Política del 91?, ¿en los dispositivos de representación y comunicación puestos en obra en la Escuela ya no se dispone a los sujetos culturales Otros y a sus creaciones verbales como extraños o periféricos?

Los módulos particulares de los manuales escolares donde se habla de tradiciones narrativas no letradas representativas de culturas específicas no “nacionales” serán nuestro objeto de interés y nuestro corpus de análisis. Llevaremos a cabo una lectura crítica que los hilará alrededor de siete perspectivas de análisis.

1. Preterización de la creación verbal del Otro

El manual escolar “Español Sin Fronteras”(1989) ubica las tradiciones narrativas no letradas en un apartado o módulo independiente titulado “Literatura aborígen o prehispánica. Nuestros ríos profundos: los indígenas, nuestros antepasados” y se declara el propósito de combatir “la apreciación de desprecio” que hay sobre estas expresiones culturales. No hay ningún fin o propósito educativo que subyazga al contenido del módulo. Bajo el título “Habilidades socio-afectivas y comunicativas”, se dice que:

“La tradición oral es la oportunidad más grande que tenemos de *reencontrarnos* con el *pasado* y de demostrar respeto por el legado humano de nuestros padres y mayores. Escribir la historia de nuestro

pueblo (...) es darle dignidad a la tradición oral y convertirla en un *documento histórico*". (p. 97) [Subrayados nuestros]

Así, se convocan los textos y se relacionan entre ellos vinculándolos al pasado, preterizando su momento de creación y estereotipando la tradición oral como manifestación anterior a la escritura y a la historia presente.

Por su parte, el manual "El Nuevo Port@l del Idioma, castellano y literatura 8º" (2003) dice que:

"Podría parecer *curioso* que buena parte de la literatura aborigen no haya sido escrita en español, sino en lenguas cuyos nombres prácticamente se *desconocen*. Más aún, la mayor parte de esta literatura ni siquiera *fue* escrita, sino que existe en los cantos y las leyendas de los pueblos que *habitaron* nuestro territorio desde hace miles de años." (p. 20) [Subrayados nuestros]

Términos como "curioso" hacen pensar que lo verdaderamente curioso es que nos parezca eso; si los pueblos amerindios no han hablado el español, es porque sencillamente tienen otras lenguas. Ahora bien, los verbos como "fue" y "habitaron" los sitúan en un pasado enigmático, mostrando la no vigencia o la no existencia de esa "literatura" no escrita como si estas creaciones verbales no pertenecieran a sujetos sociales que comparten nuestra contemporaneidad.

Luego se hace alusión a un "contexto" que refiere el choque entre la cultura española y las culturas americanas, y al describir a las comunidades amerindias se hace con un tiempo verbal pasado:

"...*existían* pueblos que *habían* desarrollado ricas manifestaciones artísticas y culturales. (...) *tenían* modelos de vida (...) *eran* nómadas (...)" (p.20) [Subrayados nuestros]

No se hace ninguna alusión a la existencia actual de esas identidades culturales. Se usan expresiones calificadoras como "ricas manifestaciones" sin ahondar en la explicitación de la riqueza de éstas.

En "Contextos del Lenguaje" (2004) se presenta un conjunto de fragmentos narrativos ilustrados relacionados con tradiciones narrativas

amerindias acompañados de superficiales definiciones de “la leyenda”, “el mito” y la “tradición oral”, todo bajo el título de “Protagonistas de la época precolombina”(p.10). En la página contigua hay una fotografía y un texto de la cultura San Agustín, la cual no está relacionada con una cultura amerindia presente en nuestra contemporaneidad. La superficialidad conceptual y la relación con un pasado lejano dejan sobreentendido que estas civilizaciones se sitúan temporalmente en un tiempo pre- hispánico o pre-histórico.

Los tres textos citados “instalan” al otro en el pasado, lo que quiere decir que no comparten el presente del sujeto implícito “nosotros”. Se construye así un estereotipo como sistema cerrado de definición del Otro o un cronotopo cultural que organiza y aleja lo diferente. En efecto, como lo dice Jan Gustafsson:

El cronotopo cultural (...) podría calificarse como un tipo de universo(o género) discursivo y narrativo que organiza el mundo de “nosotros” frente a los diferentes “otros”, según las dimensiones espacial y temporal, así como mediante una serie determinada de categorías semánticas. Dentro de este género el estereotipo juega un papel importante ya que proporciona una cantidad específica de elementos semánticos con los que evaluar el “estado del mundo” (Gustafsson, 2004: 142)

Se puede constatar que los tres textos coinciden en un discurso que:

...a la manera de un atlas, representa el mundo según el “nosotros”. Este sistema (o atlas) esta surcado por fronteras que definen a los diversos “otros”, más o menos significativos. (Gustafsson, 2004: 141)

¿Se justifica esa frontera que separa el “nosotros” y el “ellos”? No creemos que haya una justificación aceptable de esa pretendida frontera separadora; más bien lo que está sucediendo es el ejercicio de jerarquización y discriminación del Otro no letrado.

2. La ubicación genérica ambigua

Los textos de origen no letrado que aparecen en los manuales escolares son nombrados de varias maneras. “Yurupary” es denominado como “la gran epopeya del Vaupés” (“Nuevo Port@l...”, 2003: 23.) más adelante se dice que: “existen numerosas versiones del mito” (p. 23) y cierran así: “el contexto en el cual se desarrolla la leyenda...” (p. 23). Dándosele la apelación de “epopeya”, “mito” y “leyenda” se deja a este texto en un limbo genérico. Como si su estatus y significado cultural no exigiera una aprehensión conceptual.

El manual “Español sin Fronteras” (1989), valga decir que también sin criterio aparente, denomina a las tradiciones narrativas no letradas como “extensa leyenda” (p. 93) para más adelante y refiriéndose al mismo texto titularlo “La historia de la Tortuga”. (p. 93) Igual pasa con un texto muisca: no se titula, simplemente lo nombran como “Mito muisca”.

Otras apelaciones ambiguas de éstos textos tales como: “acervo”, “relatos” y “literatura aborígen” reafirman la negligencia conceptual que, a la postre, hace contraste con el corpus de los textos literarios que, éste sí, está organizado dentro de fronteras genéricas bien establecidas (novela, cuento, poema, etc.). El resultado es que estos textos de las tradiciones narrativas no letradas aparecen incluidos en una amalgama indefinida y, en definitiva, “extraña”.

3. La fijación cultural a través de los sujetos letrados.

El manual escolar “Español Sin Fronteras” (1989) dice lo siguiente:

... estas tribus se manifiestan a través de mitos, leyendas, (...) que sólo son conocidas por un reducido número de expertos: *antropólogos, lingüistas, religiosos y misioneros* (p. 92)

Y “Nuevo Port@l del Idioma” (2003) encasilla el contenido en un apartado llamado: “Fuentes de la Literatura Colombiana Aborígen” (p.23) en el que se habla de “tres fuentes originales” (p. 23): una de las cuales es “La Tradición **Precolombina**” [Subrayado nuestro], “tradiciones anteriores a la llegada de los españoles y que fue recogida durante la Conquista y la Colonia por **misioneros** y **evangelizadores**.” (p. 23). La segunda fuente mencionada se refiere a “Las sagas mitológicas” (p.

23) cuya “recuperación ha sido posible gracias a la obra de **etnólogos, antropólogos y lingüistas**” (p.23) [Subrayado nuestro]. Por último se menciona que “en Colombia muy pocos escritores se han ocupado de crear obras de arte a partir de esa enorme riqueza, algo que si ha sucedido en lugares como México, Cuba, Perú donde existe una rica literatura creada a partir de la mitología azteca, inca y afrocubana, respectivamente”. (p. 27)

Todo deja suponer que sólo a través de la intermediación del hombre letrado, que convierte los textos orales en textos escritos, es posible considerar las tradiciones narrativas no letradas como “literatura” y sólo con esos valores agregados si es posible reconocerlas. Esta mediación de los letrados funciona como un dispositivo de subalternización de la oralidad cultural, que parece no tener valor por sí misma.

4. Sujetos enunciadores “perdidos” en la geografía

En “Nuevo Port@l del Idioma”(2003) vemos la alusión geográfica “lejana” de las sociedades que enuncian la tradición oral. Se les sitúa en el espacio que está más allá de la frontera del espacio del “nosotros”:

Una fuente inagotable (...) a la cual puede recurrirse **cada vez que se entra en contacto** con los habitantes no sólo de las comunidades indígenas, sino con los pueblos mestizos, negros, mulatos y zambos que hacen parte de la variedad étnica y sociocultural llamada Colombia, un país que tiene necesidad del reconocimiento de la diversidad pluricultural que lo constituye. (P. 23).

El pronombre “nosotros”, que está en un aquí implícito, establece un más allá donde estarían “los habitantes”, el Otro; la frontera nos separa de un “ellos” con el que el “contacto” es episódico.

Pareciera que el aquí del “nosotros” es el evidente cronotopo de lo letrado que no está perdido en la geografía; mientras que el “allá” de la creación oral sí lo está.

“...una de las dificultades (...) al aproximarse a los mitos y las leyendas colombianos es el hecho de que además de tratarse de textos que tienen su razón de ser con relación a una geografía particular...” (p. 27)

El Otro, “las tribus”, es situado en el espacio marginal: “Las tribus viven en zonas marginales de nuestro país”. (Español Sin Fronteras, 1989: 92). De nuevo se reafirma implícitamente la centralidad del aquí en contraste con un borroso “allá”.

5. Invisibilización de las lenguas Otras

Para el caso de “Contextos del Lenguaje 8°” (2004) tenemos al hombre letrado como mediador de los textos, pero al mismo tiempo como autor. En el texto *chuya-chaki* (p. 13) perteneciente al libro *Primitivos relatos contados otra vez*, de Hugo Niño, no hay indicios de la raigambre histórico cultural del texto, entonces éste aparece como un dispositivo de sentido con valor propio independiente de su valor cultural.

En el mismo manual escolar el texto *La India Embijada* es presentado como un texto del libro *Los mitos de la amazonía*, de Gastón Figueira. Pero no se especifica a cuál cultura y a cuál lengua de la gran región de la amazonía pertenece dicho texto.

En el “Nuevo Port@l...” (2003) se dice como presentación de los textos que “... al leer un texto aborigen es necesario tener en cuenta que es una transcripción que originalmente era narrada o cantada...” (p. 21). Cuando se habla de “transcripción” se elude el proceso de traducción de una lengua uno a una lengua dos y ese olvido produce la sensación de que los enunciadores se expresan en una lengua única compartida por un “nosotros” de una supuesta homogeneidad cultural.

Es una lástima que no se presenten con más frecuencia casos de citación de textos de culturas amerindias, como sucede en “Español Sin Fronteras” (1989), donde se presenta un texto y se identifica a su enunciador como un chamán de la cultura Kamsá (p.96). Al hacerlo de esa manera, se nos transporta a otro sistema cultural en el que el chamán ejerce una autoridad intelectual. Si bien no se dice que este texto viene de otra lengua al menos esto sugiere que viene de otra cultura. Esa invisibilización de las lenguas Otras es problemática porque induce a la creencia de que en el país no hay sino una sola lengua.

6. Exaltación vacía del valor cultural.

En el manual “Nuevo Port@l...” (2003) se hace referencia al valor cultural de estos textos amerindios diciendo que: “...tales tradiciones son sin lugar a dudas el patrimonio más valioso de un pueblo” (p. 20), pero no hay ningún tipo de profundización o análisis de la relación de este patrimonio verbal con unos sujetos sociales y culturales concretos: “...existían pueblos que han desarrollado ricas manifestaciones artísticas y culturales...” (p. 20) Hay la tendencia a simplificar los contenidos como lugares comunes que inscriben esos textos dentro de un tiempo legendario, como si esas culturas no tuvieran textos inscritos dentro del tiempo histórico. Así, se logra producir el efecto de una insignificancia de esos textos con relación a nuestra contemporaneidad.

7. Desconocimiento total de las Creaciones verbales de los afrodescendientes.

Finalmente, es necesario resaltar que si la cultura amerindia se bosqueja en los módulos, la cultura afrodescendiente no hace parte de ellos en ningún lugar. Está absolutamente invisibilizada. Si la Constitución Política habla de la diversidad y de su reconocimiento, ¿por qué en los manuales escolares de lengua materna estas identidades ¿culturales no aparecen? Es muy difícil responder a este interrogante que nos deja sospechar que hay un curioso racismo mayor hacia los negros que el existente hacia las civilizaciones amerindias. Tal vez todavía se impone en nuestro país esa visión criolla del altiplano sobre lo que constituye la identidad colombiana y a la que aludía Peter Wade refiriéndose al proyecto nacionalista:

Puede fácilmente entenderse [comentarios sobre la música caribeña hechos por personas del altiplano] como parte de un proyecto nacionalista (en efecto racista) de homogenización cultural: a lo negro se le tacha de extranjero y amenazante para la verdadera “Colombia”, la región caribeña queda marginalizada en la nación. (Wade, 1997:80)

Nuestra lectura permite concluir que hay en estos textos una homogeneidad en cuanto al tratamiento de la creación verbal del Otro que no se inscribe dentro de las reglas de la cultura letrada; estas culturas Otras son menospreciadas en lo que parece ser una prolongación del

dilema decimonónico que esquematiza el fenómeno de la pluralidad cultural a través de la dicotomía simplificadora de civilización/ barbarie: “nosotros”, que tenemos la cultura letrada, somos los civilizados; el Otro, que no la tiene, es el bárbaro.

En nuestros días, muy a pesar de la constitución de 1991, parece que los prejuicios culturales y las visiones políticas excluyentes de las elites letradas que diseñaron la constitución de 1886, aún siguieran vigentes. Casi nada nos muestra en los manuales escolares un real reconocimiento de la otredad cultural. Pareciera que el ámbito de los signos escritos y su calidad sagrada que Ángel Rama describía como propiedades de la *Ciudad Letrada* (Rama, 2004: 57), se siguiera perpetuando en las prácticas educativas contemporáneas que son animadas por los manuales que hemos estudiado.

Bibliografía.

- Gustafsson, Jan, “El cronotopo cultural y el estereotipo y la frontera del tiempo: la preterización del “Otro”, en: *Revista de Estudios Culturales de la Universidad de Jaume*, N° 1, Valencia, Mayo, 2004.
- Rama, Ángel, 2004, *La ciudad letrada*, Editorial Tajamar, Santiago, 2004.
- Wade, Peter, “Entre la homogeneidad y la diversidad: La identidad nacional y la música costeña en Colombia”, en: *Antropología en la modernidad*, Ican, Bogotá, 1997.

Manuales escolares estudiados

- “Español sin fronteras 8°”, Editorial Santillana, Bogotá, 1989.
- “Nuevo Port@l del idioma”, Editorial norma, Bogotá, 2003.
- “Contextos del lenguaje 8°”, Editorial Santillana, Bogotá, 2004.

Juan Moreno Blanco

Profesor titular de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, Docteur en Études Ibériques et Ibéro-Américaines (Université Bordeaux III-Michel de Montaigne). Autor de los libros *Las Crónicas de Indias y la expresión americana*, Gobernación del Valle del Cauca, Cali, 1998, y *La cepa de las palabras. Ensayo sobre la relación del universo imaginario wayúu y la obra literaria de Gabriel García Márquez*, Edition Reichenberger, Kassel, 2002. E-mail: jmorenofr@yahoo.fr

Carolina Romero Jaramillo

Licenciada en Literatura. Docente de Lengua Castellana del Colegio Bennett. Miembro del grupo de investigación en Literatura y Cultura Mitakuye Oyasín de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

Leyla Martínez

Candidata al grado de Licenciada en Literatura. Actualmente se desempeña como docente y es miembro del grupo de investigación en Literatura y Cultura Mitakuye Oyasín de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

Geyler Quintero

Licenciado en Literatura. Actualmente se desempeña como docente y es miembro del grupo de investigación en Literatura y Cultura Mitakuye Oyasín de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

Recibido en: 07/08/2007

Aprobado en: 31/08/2007